Québec

LE DÉVELOPPEMENT DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION

Avis du Conseil des universités au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Code: 2301-0093

Gouvernement du Québec

Dépôt légal: premier trimestre 1988
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
Avis no. 87.11
ISSN: 0709-3985
ISBN: 2-550-18485-8

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 1

1. Les sciences de l'éducation dans l'université. . . . 4

2. La formation de premier cycle 9

2.1 Objectifs 9

2.2 Organisation des programmes 11

2.3 Encadrement des étudiants 12

2.4 Rationalisation et agrément. 14

2.5 Stages 19

2.6 Autres programmes des sciences de l'éducation .19

3. Les études de maîtrise et de doctorat. 21

3.1 Objectifs et contenus des programmes. 21

3.2 Encadrement des étudiants et durée des études. 24

3.3 Rationalisation. 25

4. Les besoins du milieu et la formation. 27

4.1 Besoins de diplômés. 27

4.2 Perfectionnement. 28

5. Le corps professoral 31

6. La recherche en éducation 33

6.1 Organisation de la recherche 33

6.2 Besoins de recherche. 35

6.3 Diffusion de la recherche. 37

Recommandations 39

ANNEXE: RECOMMANDATIONS FORMULEES PAR LE COMITE DE L'ETUDE SECTORIELLE EN EDUCATION i

INTRODUCTION

En juin dernier, le Comité de l'étude sectorielle en éducation remettait au Conseil des universités son rapport final. Quelques mois auparavant, le Comité avait aussi déposé un bilan détaillé faisant le point sur les programmes de formation offerts par les universités québécoises, sur leurs clientèles, sur les besoins auxquels ils entendent répondre, sur les ressources que les universités consacrent à ce secteur et sur les recherches qui y sont menées.

Le rapport et le bilan ont été réalisés pour répondre au mandat confié au Comité de brosser un tableau du secteur et d'élaborer dans ses grandes lignes un cadre de développement à moyen terme. Plus précisément, le Conseil avait demandé au Comité de réaliser une analyse des besoins et de l'évolution de ce champ d'étude, d'identifier les principaux problèmes du secteur, ses points forts et les rationalisations possibles et de le conseiller sur les mesures susceptibles d'améliorer la qualité et la pertinence des activités dans ce domaine.

Le Comité s'attaquait ici à un secteur fort vaste, plus ou moins bien défini et d'implantation récente au sein des universités du Québec. Son travail a permis une première évaluation en profondeur de l'état des sciences de l'éducation dans l'ensemble universitaire québécois. Malgré la complexité de la tâche et des réticences compréhensibles, le Comité a réalisé une

étude de qualité et déclenché des remises en question salutaires. Son rapport a été bien reçu par les intéressés et les réactions qu'ils ont fait parvenir au Conseil témoignent de l'intérêt qu'il a suscité et de la pertinence de ses analyses et de ses conclusions. En règle générale, on s'est déclaré d'accord avec ses recommandations, les divergences apparaissant le plus souvent sur le choix des moyens[1].

Le tableau brossé par le Comité montre un secteur intéressant, soucieux de progrès, mais en même temps éprouvant de réelles difficultés d'insertion dans le milieu universitaire. Dans son rapport, il s'attarde longuement sur la formation de premier cycle et, en particulier sur la formation des maîtres, et il formule plusieurs recommandations destinées à en améliorer la qualité et la pertinence. Il montre aussi les progrès réalisés en matière de recherche et d'études avancées tout en relevant des problèmes d'isolement et de faible taux de diplômation. Au total, l'image qui se dégage révèle un secteur jeune, plein de promesse, avec des besoins réels de consolidation après une phase d'expansion rapide.

Le Conseil a étudié le rapport du Comité à la lumière des réactions que lui ont transmises les principaux intéressés. Dans cet avis, il livre les conclusions auxquelles cet examen l'a conduit. Comme on le verra, ces conclussions se rapprochent beaucoup de

---

[1] On trouvera en annexe la liste des recommandations du Comité.

celles du Comité. Le Conseil partage en particulier l'analyse du Comité et appuie la plupart de ses recommandations.

Le Conseil tient à remercier le Comité pour la qualité de son travail. Comme plusieurs intéressés l'ont signalé, son rapport et son bilan constitueront des instruments très utiles de progrès pour ce secteur.

1. Les sciences de l'éducation dans l'université.

Les sciences de l'éducation comprennent toute une gamme de sciences et de champs d'étude touchant de près ou de loin le domaine de l'éducation. Certaines servent de base à ce domaine de formation et de recherche, telles que la psychopédagogie, la technologie éducative et la mesure et l'évaluation. D'autres s'intéressent plutôt à certains aspects de ce domaine comme l'orientation et l'administration scolaire. Toutes ces sciences ont leur propre raison d'être et constituent des champs d'étude et de recherche de première valeur. Elles revêtent cependant un relief particulier dans le cadre de ce qui est, et de ce qui demeurera sans doute, la mission primordiale de ce secteur: la formation des maîtres. Car, comme le soulignait avec beaucoup de justesse le Comité de l'étude sectorielle en éducation, c'est avec l'objectif de former de futurs enseignants que sont élaborés la plupart des programmes de ce domaine qui, d'ailleurs, accueillent la très grande majorité de ses étudiants, lui conférant de ce fait un caractère hautement professionnel. De ce point de vue, on se retrouve ici dans une situation analogue à celle du secteur de la médecine où la formation des médecins constitue une mission primordiale sans pour autant en épuiser le contenu. Le Comité était donc justifié de faire de cette mission sa première préoccupation au cours de cette étude.

Si le secteur de l'éducation présente certaines analogies avec la médecine, il s'en distingue cependant par le fait que sa mission s'inscrit directement dans la responsabilité fondamentale de l'université de diffuser des connaissances. Cette caractéristique donne à ce secteur d'activités une importance particulière au sein de l'université. Dans la mesure en effet où la diffusion des connaissances constitue l'une des responsabilités les plus importantes de l'université, on devrait s'attendre à ce qu'elle accorde une attention toute spéciale aux programmes d'enseignement et de recherche qui permettent de former les futurs maîtres et formateurs, donc de futurs diffuseurs des connaissances, et d'accroître la pertinence et l'efficacité des enseignements. C'est la raison pour laquelle, de l'avis du Conseil des universités, les sciences de l'éducation constituent un secteur essentiel de l'activité des universités. Le Conseil accorde donc la plus grande importance à cet aspect de la mission universitaire, et en particulier à la formation des maîtres, et il invite les universités à faire de même et à prendre tous les moyens pour s'assurer de sa qualité et de sa pertinence.

Car il faut bien l'avouer, le tableau de l'état de ce secteur dressé par le Comité responsable de l'étude montre des faiblesses sérieuses et un malaise certain: difficulté d'insertion dans l'université, éclatement des activités, exigences à préciser, etc. Ces difficultés souvent explicables par la jeunesse du secteur sont heureusement compensées par des réalisations intéressantes. Elles n'en démontrent pas moins

la nécessité d'un coup de barre vigoureux pour replacer cette mission au centre des préoccupations des universités.

L'une des difficultés les plus graves relevées par le Comité est justement la fragmentation de cette mission entre différentes unités dans plusieurs universités, sans qu'il n'y ait de véritable maître d'oeuvre. Cela est particulièrement vrai des programmes de formation des maîtres qui, comme on l'a mentionné, occupent une place centrale dans ce secteur. On explique cette situation par le fait que la formation des maîtres est une responsabilité de toute l'université étant donné l'importance des contenus disciplinaires et l'apport de disciplines comme la psychologie ou la sociologie. Il n'en reste pas moins, comme le signalait l'Université de Montréal dans ses commentaires sur le rapport du Comité, que "ce n'est pas un futur chimiste ou un futur mathématicien qu'on doit former finalement, mais un futur enseignant. Cet objectif terminal est bien spécifique, et il doit se faire sentir jusque dans les contenus des disciplines de base". Le Conseil est entièrement d'accord avec cet énoncé. Mais il considère que pour qu'il en soit ainsi, il est essentiel qu'il existe au sein de l'université un lieu de réflexion et de recherche sur les divers aspects de l'éducation et de la formation de maîtres, et une unité dont la responsabilité principale soit de mener à bien cette réflexion et de la traduire dans des programmes d'activités appropriés. Faute d'identifier un tel lieu et une telle unité, la formation des maîtres risque d'être à la remorque des préoccupations des diverses unités de l'université, préoccupations le plus souvent disciplinaires, fort

valables mais pas nécessairement adaptées aux besoins des futurs enseignants. Au fait, cette ambiguïté dans la maîtrise d'oeuvre, qu'on ne retrouve pas dans d'autres programmes de formation faisant aussi appel à de nombreuses disciplines de base comme le génie et la médecine, ne traduit-elle pas cette conviction, qu'on retrouve encore trop souvent, qu'il suffit de bien connaître une discipline pour pouvoir l'enseigner? S'il est tout à fait certain que pour bien expliquer un sujet il faut en avoir une connaissance préalable, il est tout aussi certain qu'une telle connaissance ne suffit pas. Sont aussi nécessaires des réflexions sur la façon de communiquer, d'aborder le sujet et de l'insérer dans le vécu de l'étudiant, sur le rôle et l'importance de telle ou telle discipline dans le plan de formation, et des connaissances du développement de la personne et des modes d'apprentissage. Faute de réfléchir à ces questions, on s'en remet aux dispositions individuelles et à l'habilité des futurs professeurs. Faut-il s'étonner dès lors que trop souvent l'enseignement des disciplines au primaire et surtout au secondaire ne soit guère plus qu'une accumulation de connaissances sans lien les unes avec les autres et avec la réalité?

Le Conseil accepte donc pour l'essentiel l'orientation du rapport à l'effet de confier aux facultés, départements ou modules d'éducation un leadership réel en matière d'éducation et de formation de maîtres. Il souhaite que ces unités assument pleinement cette responsabilité première dans toutes les activités reliées aux sciences de l'éducation et, en particulier dans les programmes de formation d'enseignants, dans le but d'en assurer une meilleure coordination et une

meilleure intégration. Le Conseil reconnaît cependant qu'un tel leadership ne saurait impliquer qu'elles assument seules en totalité la réalisation de tous ces programmes. Elles devront avoir recours aux compétences des autres unités de l'université et susciter chez ces dernières une réflexion sur les contenus disciplinaires des programmes de formation de maîtres. Cette collaboration sera requise pour l'élaboration des programmes et pour l'enseignement lui-même.

Le Conseil n'ignore pas les difficultés de cette collaboration. Les unités disciplinaires estiment souvent qu'il leur appartient en propre de définir les contenus disciplinaires des programmes de formation de maîtres; certaines ont même fait l'effort de mettre au point des programmes ou des cours à l'intention des futurs enseignants. Et, comme le montrent les réactions au rapport du Comité de l'étude sectorielle, plusieurs ne sont pas prêtes à admettre une responsabilité première des facultés ou départements d'éducation. Il reste cependant que la formation de maîtres de mathématiques ou de français implique de toute évidence que les universités forment des maîtres, c'est-à-dire des personnes capables de communiquer avec des élèves, de contribuer à développer leur personnalité et de s'insérer dans un système éducatif défini. Il reste aussi que, même au niveau du contenu disciplinaire, des réflexions s'imposent sur le choix des sujets, sur la didactique à retenir et sur l'insertion dans le plan de formation. Et l'on voit mal que de telles réflexions ne soient pas menées sous la direction ou dans un cadre conçu par les facultés, départements ou modules d'éducation.

2. La formation de premier cycle.

Le Comité a consacré une bonne partie de son rapport à la formation de premier cycle, et en particulier à la formation des maîtres. Ayant relevé des problèmes sérieux, il propose des réorientations et des ajustements: importance d'accorder une plus large part à la formation générale, nécessité de resserrer les programmes et de leur donner une plus grande cohérence, souci d'un meilleur encadrement des étudiants et recherche d'une plus grande qualité par un partage judicieux des responsabilités. Autour de ces quatre thèmes s'articulent une vingtaine de recommandations. Les universités ont manifesté un accord assez large sur les orientations proposées, même si elles ne sont pas toujours d'accord sur les moyens. Dans les paragraphes qui suivent, le Conseil s'attardera particulièrement sur les recommandations qui ont paru faire problème, s'en tenant pour l'instant aux programmes de baccalauréat.

2.1 Objectifs.

Dans une première recommandation, le Comité souligne l'importance d'accorder "une plus large place à la formation générale" dans les programmes de premier cycle. Plusieurs universités se sont ralliées à cette recommandation en souhaitant cependant qu'elle soit précisée et explicitée. On signale en outre la difficulté de la réconcilier avec d'autres où le Comité

recommande l'addition d'éléments de formation: éducation interculturelle (recommandation 13), initiation à la recherche (recommandation 14) et ouverture à plus d'un champ d'enseignement (recommandation 11c).

Le Conseil reconnaît les difficultés relevées et il n'offre pas ici de solution miracle. Il tient cependant à faire remarquer que l'accumulation de connaissances spécialisées ne constitue pas une garantie de succès pour un futur enseignant. D'une part, il peut lui arriver d'avoir à enseigner des matières ne correspondant pas à sa spécialité; d'autre part, les enseignements qu'il aura à dispenser n'exigent pas toujours des connaissances très spécialisées. Il est beaucoup plus important pour un futur professeur d'avoir des connaissances plus étendues, plus vastes, d'être capable de faire les liens entre ces connaissances, d'avoir une bonne compréhension de la personnalité de ses élèves, de leur mode d'apprentissage, autant de choses qu'une formation plus générale est mieux en mesure d'assurer. Le Conseil endosse donc cette orientation du rapport, à laquelle se rattachent les recommandations 3, 13 et 14, et il invite les universités à réfléchir aux meilleures méthodes de l'assurer.

Le Conseil reconnaît cependant qu'il y a des limites à l'étendue des connaissances qu'il est possible de transmettre à l'intérieur d'un programme de baccalauréat sans tomber dans la superficialité. S'il est possible et souhaitable de préparer les futurs enseignants à intervenir dans plus d'un domaine, il ne faudrait tout de même pas que ces domaines soient trop

éloignés les uns des autres. Ainsi, si on peut concevoir des programmes pour former des professeurs capables d'enseigner les mathématiques et la physique au secondaire, on voit mal qu'on puisse associer sérieusement des matières comme la chimie et l'histoire. Cette précision étant apportée, le Conseil endosse la recommandation 2 du rapport.

Les recommandations 3 et 4 ne posent pas de difficulté. Le Conseil veut cependant signaler l'importance qu'il accorde à la recommandation 4 dans le contexte créé par les recommandations précédentes. Si l'on veut que les universités mettent l'accent sur une formation plus générale et qu'elles préparent les futurs enseignants à accomplir des tâches plus variées et plus diversifiées, il faut pouvoir compter sur des mesures d'accueil et d'encadrement qui faciliteront leur intégration au marché du travail.

2.2 Organisation des programmes.

Dans son rapport, le Comité a souligné l'éclatement de nombreux programmes de formation de maîtres, particulièrement de maîtres du secondaire, et le manque de cohérence en résultant. Il a aussi relevé le caractère de facilité de certains de ces programmes et la nécessité de rehausser la richesse des contenus dans certains cas. Les universités dans l'ensemble ont accepté ces diagnostics et les recommandations (5 et 6) qui en ont découlé. Le Conseil les invite donc à évaluer en profondeur leurs programmes actuels et à apporter les corrections nécessaires dans l'esprit des recommandations précédentes. Le Conseil ne doute pas

qu'une telle évaluation permettra d'identifier les cours dont le contenu pourrait être modifié ou enrichi pour mieux atteindre les objectifs de formation générale dont on a déjà discuté.

Comme il l'a souligné précédemment, le Conseil estime que les facultés, départements et modules d'éducation ont un rôle central à jouer dans l'élaboration et la mise en oeuvre des programmes de premier cycle en éducation. Ce sont ces unités qui doivent assurer la cohérence de ces programmes, suivre les étudiants inscrits et, en général, assurer la réflexion nécessaire à la recherche d'une plus grande qualité et d'une plus grande pertinence. Aussi, le Conseil souhaite-t-il que les universités accordent la plus grande importance à cette question, suivant en cela l'esprit des recommandations 9 et 10 du Comité. Le Conseil a cependant tenu à préciser ces recommandations pour qu'il soit bien clair que dans son esprit cette responsabilité première des unités d'éducation doit s'exercer en concertation avec les autres unités de l'université.

2.3 Encadrement des étudiants.

Le cheminement des étudiants à travers les programmes universitaires pose des problèmes dans bien des domaines. C'est particulièrement le cas en sciences de l'éducation, comme l'a relevé le Comité qui estime qu'un meilleur encadrement permettrait d'éviter bien des écueils. Les universités reconnaissent les difficultés mais estiment qu'elles pourront difficilement faire mieux dans le contexte financier présent.

Le Conseil n'est pas entièrement d'accord. Ainsi, si la recommandation 7 à l'effet d'attribuer à chaque étudiant un conseiller pédagogique paraît difficile d'application, il existe d'autres mesures moins contraignantes qui pourraient marquer des améliorations notables par rapport à la situation présente. L'utilisation de professeurs d'expérience pour enseigner les cours de base ou pour conseiller les étudiants en difficulté, le recours à des étudiants de 2e ou 3e cycles pour aider ceux du 1er cycle à résoudre leurs problèmes, constituent des exemples de telles mesures. Enfin, comme le mentionne le Comité dans le cadre de sa recommandation 8, des évaluations plus suivies, plus rigoureuses et plus explicites constituent des moyens d'encadrement très efficaces.

Le Comité n'a pas abordé la question de la sélection des candidats dans les programmes de premier cycle. Sans vouloir instaurer des mécanismes sévères et discriminants, n'y aurait-il pas lieu d'évaluer à l'entrée les candidats, de noter leurs faiblesses et, le cas échéant, d'exiger qu'ils suivent des cours d'appoint? Cela est particulièrement vrai de la maîtrise de la langue qui devrait être aussi complète que possible chez de futurs enseignants. Des faiblesses en ce domaine peuvent avoir des conséquences graves. Aussi faudrait-il que les universités adoptent comme politique de ne pas octroyer de diplômes à des étudiants présentant une maîtrise insuffisante du français ou de l'anglais. Déjà certaines universités évaluent leurs étudiants sous ce rapport et les invitent à suivre des cours d'appoint s'il y a lieu. Le Conseil invite tous les établissements à adopter cette pratique.

2.4 Rationalisation et agrément.

Les recommandations précédentes devraient amener les universités à revoir en profondeur leurs programmes de premier cycle. La nécessité de cette révision s'impose aussi devant le grand nombre de programmes existants et le pourcentage élevé de programmes peu fréquentés. Dans sa recommandation 11, le Comité propose des critères auxquels devraient répondre les programmes révisés.

De façon générale, les universités ont reconnu l'intérêt d'une telle révision sans toutefois se déclarer d'accord sur tous les critères proposés. Elles ont insisté en outre sur la nécessité d'utiliser avec souplesse le cadre d'analyse. Parmi les critères, deux ont souvent paru faire problème: celui voulant que les programmes soient sous la responsabilité d'un module, d'un département ou d'une faculté d'éducation, et celui demandant que la composante "disciplinaire" du programme soit "conçue spécifiquement dans l'optique d'une préparation à enseigner".

Le Conseil a déjà souligné l'importance qu'il faut accorder aux modules, départements ou facultés d'éducation dans la conception et la mise en oeuvre des programmes d'éducation. En conséquence, il considère tout à fait pertinent le premier critère du Comité. Il reconnaît cependant que son application pourra présenter certaines difficultés dans le cas de programmes très spécialisés actuellement sous la responsabilité d'unités particulières, par exemple les

programmes de formation de maîtres en enseignement de la musique. Aussi faudra-t-il l'utiliser avec discernement en insistant sur les buts poursuivis d'assurer une plus grande cohérence aux programmes, de mettre l'accent sur la formation de base des futurs enseignants, de permettre aux programmes de s'alimenter à la recherche et à la réflexion poursuivies en sciences de l'éducation et de procurer un meilleur encadrement des étudiants. Tout cela milite cependant pour une forte présence des départements, modules et facultés de l'éducation.

Interprétée trop étroitement, l'exigence d'un contenu disciplinaire spécifique pourra effectivement poser des difficultés aux universités étant donné les ressources nécessaires à un tel projet. Mais il est certes possible d'améliorer la situation actuelle sans aller jusqu'à préparer tous les cours en fonction des seuls enseignants en formation. Des solutions intermédiaires existent qui peuvent être élaborées à partir d'un choix judicieux de cours existants, d'une réflexion sur les éléments essentiels du contenu disciplinaire vus dans une perspective de communication et d'enseignement, voire de vulgarisation, et enfin de travaux, de cours et d'expériences portant sur les meilleures façons d'approcher et de transmettre à des élèves les disciplines en question. Déjà, d'ailleurs, les contenus disciplinaires de certains programmes, par exemple en mathématiques, ont permis de constater l'intérêt d'une telle approche.

Les autres critères retenus par le Comité ont suscité moins de controverses, même si, comme on l'a mentionné, certains établissements ont émis des doutes

sur la possibilité d'une préparation à deux champs de spécialisation. Compte tenu des précisions déjà apportées à la recommandation 2, précisions reprises ici par le Comité lui-même, le Conseil invite les universités à privilégier cette approche susceptible de correspondre beaucoup mieux aux besoins des futurs enseignants.

Certaines universités ont indiqué qu'il leur serait nécessaire d'augmenter la longueur des programmes pour rencontrer les demandes du Comité. Sans exclure totalement une telle éventualité, le Conseil n'est pas disposé à en proposer actuellement l'adoption. L'analyse du Comité montre clairement la nécessité d'une part de resserrer le contenu des programmes de formation et de hausser leurs exigences, d'autre part de revoir les contenus disciplinaires. Tout cela milite en faveur d'une révision préalable des programmes, d'une meilleure intégration et d'une réflexion approfondie sur les besoins de spécialisation des futurs enseignants et sur les moyens à mettre en oeuvre pour y arriver. Ce n'est qu'à la suite de cette révision et à la lumière de la nouvelle situation qui devrait en résulter qu'il sera opportun d'examiner cette suggestion.

En résumé, le Conseil invite les universités à revoir leurs programmes dans l'esprit suggéré par le Comité et à faire rapport au Comité des programmes du Conseil des universités dans le délai suggéré de deux ans. Ce rapport devrait faire état des actions déjà posées et exposer les plans de l'établissement concerné pour l'avenir immédiat.

Par ailleurs, la révision en question pourrait entraîner la disparition de plusieurs programmes peu fréquentés. Cela ne devrait cependant pas se faire au hasard et sans concertation si l'on veut éviter que certains champs de spécialisation ne se retrouvent sans assise universitaire. Pour éviter une telle situation, le Comité suggérait dans sa recommandation 12 que l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation ait la responsabilité du partage des champs de spécialisation. Même s'il reconnaît le rôle très important que peut jouer cette association en matière de concertation, le Conseil, suivant en cela l'avis des universités, ne peut endosser cette recommandation. Il recommande plutôt que les plans de réaménagement institutionnels prévus à la recommandation 11 soient examinés par le Comité des programmes en tenant compte de leurs effets sur l'évolution du secteur de l'éducation. Le Conseil pourra alors en toute connaissance de cause faire ses commentaires et, le cas échéant, suggérer les concertations nécessaires comme il l'a fait en d'autres circonstances, par exemple en génie.

Dans sa recommandation 17, le Comité suggère la mise sur pied d'un comité d'agrément des programmes de formation des enseignants analogue à ceux que l'on retrouve dans le cas de plusieurs formations professionnelles. Un tel organisme remplacerait l'agrément ministériel.

Le Conseil appuie fortement cette recommandation à cette réserve près qu'il ne soit pas plus décisionnel que tout autre comité d'agrément. Le Conseil voit dans la mise sur pied de ce comité un gage de qualité. Les

comités sont habituellement formés de personnes d'expérience des domaines concernés. Ils ont pour responsabilité principale de définir des standards de formation et d'évaluer les programmes en regard de ces standards. Se limitant d'ordinaire aux programmes de baccalauréat, ils sont en mesure d'apprécier en profondeur la valeur de la formation offerte et de faire des suggestions valables pour en rehausser la qualité. De ce fait, leur examen revêt une signification plus large que l'agrément actuel du ministère, qui revêt plutôt la forme d'une approbation réglementaire.

Les universités accepteraient volontiers un tel comité d'agrément à condition qu'il ne soit pas décisionnel. Elles souhaitent par ailleurs être consultées sur son mandat, sa composition et son lieu de rattachement. Le Conseil accepte ces réserves. Il ne croit pas qu'un tel comité devrait être décisionnel. Cependant, ses conclusions devraient être signifiées clairement aux instances concernées, en particulier à l'université responsable du programme et au ministère de l'Education. Il faudrait en outre une reconnaissance ministérielle des programmes donnant accès à la profession d'enseignants comme cela existe pour les autres professions. L'agrément constituerait alors un élément important dans la décision d'accorder ou de maintenir cette reconnaissance, cette décision devant être prise après consultation des organismes intéressés, en particulier de la CREPUQ et du Conseil des universités.

Le Conseil estime particulièrement importante cette recommandation. Il souhaite que le ministre entreprenne les consultations nécessaires pour en

arriver à la mise sur pied, dans les meilleurs délais, du comité d'agrément suggéré.

Le rôle de ce comité d'agrément ne devrait cependant pas s'étendre à la concertation et à la planification. C'est la raison pour laquelle le Conseil recommande que les plans de réaménagement prévus à la recommandation 11 du rapport soient soumis à son Comité des programmes plutôt qu'au futur comité d'agrément.

2.5 Stages.

Les recommandations 15 et 16 touchant les stages ont fait l'objet d'un large consensus au sein des universités. Certaines ont d'ailleurs fait état des efforts déjà entrepris pour améliorer l'efficacité de ces activités, efforts qui vont dans le sens des recommandations du rapport. Le Conseil les encourage donc à poursuivre dans cette voie.

2.6 Autres programmes des sciences de l'éducation.

Le Comité n'a pas beaucoup commenté les programmes de baccalauréat du secteur de l'éducation autres que ceux visant à la formation des maîtres. Il faut dire que ces programmes sont peu nombreux et se situent le plus souvent à la périphérie des sciences de l'éducation. C'est le cas en particulier des sciences de l'activité physique auquel le Comité a consacré quelques pages de son rapport notant le caractère évolutif et incertain de ce champ professionnel. La

recommandation 21 sur les objectifs des programmes de baccalauréat en sciences de l'activité physique ne paraît cependant pas pertinente suite aux explications fournies par les universités concernées. Enfin, la recommandation 3 trouve ici une application dans le domaine de l'administration scolaire. Le Conseil, en accord avec cette recommandation, invite l'Université Laval, seul établissement à offrir un programme de baccalauréat en administration scolaire, à reporter au deuxième cycle la spécialisation en ce domaine.

3. Les études de maîtrise et de doctorat.

Le Comité a montré dans son rapport les développements importants enregistrés dans les programmes de maîtrise et de doctorat du secteur des sciences de l'éducation. Le nombre moyen d'étudiants inscrits dans un programme est deux fois plus élevé qu'en génie à la maîtrise et près de trois fois plus au doctorat. C'est là une situation intéressante qu'il convient de signaler. Elle permet au Comité d'affirmer que, dans l'avenir immédiat, le secteur n'a pas besoin de développements quantitatifs du nombre de programmes ou du nombre d'étudiants mais plutôt de développements qualitatifs pour remédier aux faiblesses observées. L'ère est donc à la consolidation. "La rationalisation des programmes apparaît au Comité le problème de base auquel il faut s'attaquer. Tous les autres aspects sur lesquels il s'arrêtera, objectifs de la maîtrise, encadrement des étudiants, diplômation, etc., s'avèrent des moyens de rationaliser les programmes". Le Conseil endosse entièrement ce diagnostic du rapport, même s'il n'accepte pas telles quelles toutes les recommandations s'y rapportant.

3.1 Objectifs et contenus des programmes.

Dans sa recommandation 23, le Comité demande aux universités de réviser les objectifs de leurs maîtrises en éducation et d'abolir la distinction qu'elles établissent entre maîtrise professionnelle et maîtrise de recherche. Dans l'esprit du Comité, "la maîtrise

doit d'abord viser l'acquisition d'une spécialisation". C'est aussi l'avis du Conseil qui, déjà dans l'avis 85.9 sur le développement du secteur de l'ingénierie, endossait une recommandation similaire du Comité de l'étude sectorielle en ingénierie. Le Conseil écrivait alors:

> "Il y a lieu ici de bien distinguer les objectifs d'un programme de ses composantes, aussi importantes, soient-elles. Ce que le Comité recommande, c'est que les programmes de maîtrise aient comme objectif principal d'amener l'étudiant à posséder une connaissance approfondie d'un domaine précis, à le "maîtriser" suffisamment bien. Cela peut se faire par des cours, des stages et des recherches".

En éducation, comme en ingénierie, les objectifs de la maîtrise sont souvent flous et l'on a tendance à valoriser indûment les maîtrises dites de recherche, c'est-à-dire avec accent sur la recherche, au détriment des maîtrises à caractère plus professionnel qui comportent un plus fort contenu de cours. Pourtant, ces dernières répondent souvent mieux aux besoins du milieu que les premières parce qu'elles constituent un programme mieux organisé et mieux agencé en vue de l'approfondissement d'un domaine du savoir. D'autre part, parce qu'on n'a pas bien précisé et délimité leurs objectifs, les maîtrises de recherche donnent souvent lieu à des surenchères dans l'ampleur du projet de recherche, ce qui entraîne des délais indus et des abandons en trop grand nombre.

Le Conseil ne veut cependant pas donner l'impression que la recherche doit être éliminée des programmes de maîtrise. Bien au contraire, comme il l'écrivait dans l'avis 85.9,

> "(...) une initiation à la recherche est certes extrêmement utile à ce niveau dans la mesure où elle permet au candidat de se familiariser avec l'état actuel des connaissances et avec les recherches pour repousser leurs limites, en même temps qu'il s'initie aux méthodes de recherche.
>
> Ce que le Comité suggère, et avec lequel le Conseil est d'accord, c'est que l'initiation à la recherche ne soit pas vue comme un objectif du programme, mais plutôt comme une composante, comme un moyen d'atteindre l'objectif principal. Cela signifierait que l'on cesserait de considérer le mémoire ou la thèse de maîtrise comme l'élément essentiel du programme, justifiant des délais parfois très longs parce que l'étudiant n'a pas complété un projet de recherche dont il est souvent difficile de déterminer l'ampleur au départ".

Ces commentaires sont tout aussi valables dans le domaine de l'éducation qu'en ingénierie. Le Conseil invite donc les universités à préciser les objectifs de leur maîtrise dans le sens proposé par le Comité, à les revoir le cas échéant et surtout, à bien distinguer les objectifs des moyens utilisés pour les atteindre.

Dans la deuxième partie de la recommandation, le Comité recommande d'augmenter le nombre de cours et la formation méthodologique dans les programmes de maîtrise. Le Conseil est d'accord avec la recommandation de resserrer la formation méthodologique. Par contre, il croit plus opportun de laisser aux universités le choix des moyens. Une augmentation du nombre de cours constitue une suggestion qui pourra être utile dans plusieurs cas. Il invite donc les universités à s'en inspirer mais il ne croit pas nécessaire d'en faire une recommandation formelle. Le Conseil adopte la même attitude à l'égard de la recommandation 25 traitant des contenus des programmes de doctorat.

Le Conseil se rallie plus volontiers à la recommandation 24 qui fait de la formation méthodologique et de la maîtrise d'une langue seconde un aspect de la formation ou une condition préalable laissant aux universités le choix des moyens.

3.2 Encadrement des étudiants et durée des études.

L'étude sectorielle a fait ressortir des lacunes sérieuses sur le plan de l'encadrement des étudiants des programmes de maîtrise et de doctorat. Le nombre élevé d'étudiants dans certains programmes, de candidats supervisés par un même professeur, d'étudiants à temps partiel, l'absence d'exigences très précises et la dispersion des ressources professorales contribuent à créer des conditions d'encadrement peu favorables pour les étudiants. Il en résulte un taux de diplômation faible, des études trop longues, des

abandons en nombre trop élevé. Des efforts doivent être faits pour améliorer cette situation et rehausser la qualité de ces programmes.

Le Comité y va de plusieurs recommandations à cette fin avec lesquelles le Conseil est généralement d'accord, tout comme d'ailleurs les universités qui partagent les préoccupations du rapport et souhaitent réaliser des améliorations. Ainsi en est-il de la recommandation 26 sur la nécessité de hausser la proportion d'étudiants à temps complet dans les programmes de doctorat, même si l'objectif de 60% pourrait être difficile à atteindre à court terme, et sur l'obligation d'une période de résidence. De même en ce qui concerne la recommandation 27 sur la durée des études, à l'exception de la recommandation 27d que le Conseil estime du ressort des universités. Accord aussi avec la recommandation 31 sur le nombre maximal d'étudiants sous la supervision d'un professeur. Le Conseil est convaincu que la mise en application de ces trois recommandations devrait amener des progrès réels sur le plan de la qualité et du taux de diplômation.

3.3 Rationalisation.

Les programmes de 2e et de 3e cycles en sciences de l'éducation sont nombreux et habituellement bien fréquentés. Les taux de diplômation y sont cependant très faibles en moyenne, ce qui, comme on l'a vu, peut s'expliquer par des problèmes d'encadrement. Les recommandations précédentes contribueront à améliorer la situation. Il reste cependant qu'il sera toujours difficile de procurer un encadrement de qualité lorsque

les programmes ne sont pas suffisamment focalisés, c'est-à-dire lorsque les sujets d'étude sont trop diversifiés et les expertises trop dispersées ou trop peu nombreuses. Le Comité suggère avec raison que les établissements partagent les champs de spécialisation de façon à constituer des groupes suffisamment importants de personnes intéressées aux mêmes champs.

De l'avis du Conseil, la dispersion actuelle constitue une sérieuse entrave à l'amélioration de la situation de ces programmes. Aussi accepte-t-il la recommandation 29 établissant des balises destinées à permettre la création de masses critiques de professeurs et d'étudiants et la recommandation 30 invitant les universités à identifier les champs de spécialisation correspondant à leurs forces, de façon à en arriver à un partage efficace de ces champs. A cette fin, le Comité suggère dans la recommandation 28 de commencer par les programmes produisant peu de diplômés et de déposer un plan d'action dans un délai d'un an (recommandation 30c). Le Conseil endosse ces recommandations. Toutefois, compte tenu de l'importance de la tâche, il serait plus réaliste de donner aux universités un délai de deux ans pour élaborer leur plan de développement pour ce secteur. Entre temps, cependant, le Conseil n'a pas l'intention d'examiner de demandes de création de nouveaux programmes, se rendant ainsi à la recommandation 22 du rapport. Comme le soulignait le Comité, il est beaucoup plus important et urgent de consolider les programmes de maîtrise et de doctorat de ce secteur que d'en développer de nouveaux. Aussi, le Conseil invite-t-il les universités à consacrer leurs énergies à cette première tâche et à lui présenter dans les meilleurs délais les plans d'action recommandés.

4. Les besoins du milieu et la formation.

4.1 Besoins de diplômés.

Le Comité a cherché à évaluer les besoins de diplômés de 1er, 2e et 3e cycles en éducation. A la maîtrise et au doctorat, cette évaluation est hasardeuse étant donné que peu d'emplois comportent, du moins formellement, l'exigence de l'un ou l'autre de ces diplômes. Souvent d'ailleurs, la poursuite de telles études correspond à des besoins de perfectionnement personnel ou à l'espoir d'améliorer sa situation professionnelle.

Le contexte est différent au premier cycle puisqu'une très forte proportion des étudiants se destine à l'enseignement. Compte tenu de l'évolution de la population d'âge scolaire et de l'évolution prévisible du corps enseignant, il devrait être assez facile de prévoir les besoins. De fait, le Comité estime qu'à partir de 1990, les possibilités d'obtenir des emplois réguliers devraient s'améliorer, alors que de plus en plus de professeurs prendront leur retraite. Déjà, selon le Comité, l'accès à la pratique pourrait être meilleur si le Gouvernement donnait suite à sa recommandation 18 de diminuer la proportion d'enseignants non réguliers dans les commissions scolaires. Même si cette recommandation dépasse quelque peu les limites de l'étude, le Conseil invite le ministre de l'Enseignement supérieur à en faire bon usage.

Lorsque le Comité a voulu prévoir la demande selon les différents champs d'enseignement, il s'est heurté à des difficultés considérables, liées aux incohérences existant entre les exigences reliées à la certification des enseignants, c'est-à-dire à la reconnaissance de leur compétence dans un champ d'enseignement, et les règles d'affectation. Dans le contexte actuel, il existe plusieurs champs d'enseignement (mathématiques, sciences, anglais, français langue seconde) où les enseignants spécialisés ne sont pas en nombre suffisant. Mais, comme il est possible d'être affecté à un champ d'enseignement avec des qualifications bien moindres que celles exigées pour la certification, les programmes de formation qui permettraient de préparer des enseignants pour ces champs d'enseignement sont assez peu fréquentés.

Le Conseil tient à souligner la gravité de cette situation. Car, c'est la qualité de l'enseignement dans les écoles qui est en jeu, particulièrement au niveau secondaire. En outre, les réformes des programmes universitaires de formation, aussi valables et sérieuses soient-elles, n'auront toujours qu'un impact limité si les règles d'affectation permettent que des postes soient occupés par des enseignants beaucoup moins bien préparés. Le Conseil invite donc de façon pressante le ministre à donner suite à la recommandation 19 du Comité.

4.2 Perfectionnement.

Dans ses "Commentaires au ministre de l'Education sur la formation et le perfectionnement des enseignants" (avis numéro 83.26), le Conseil des universités

établissait une distinction entre le perfectionnement personnel d'un enseignant, correspondant à un besoin de progrès ou à un désir d'approfondir un domaine de connaissances et relevant de sa propre initiative, et le perfectionnement professionnel relié à des besoins précis relevant de la pratique et demandé par l'Etat ou le milieu scolaire. Le Comité, dans sa recommandation 20, a repris cette distinction.

Constatant que, trop souvent, le perfectionnement des enseignants a pris la forme d'une course aux crédits sans lien entre eux et sans relation avec les besoins de la pratique professionnelle, le Comité recommande, en premier lieu, que le perfectionnement réalisé dans le cadre de programmes universitaires ne soit reconnu aux fins d'avancement dans les échelles de salaire qu'en autant qu'il est sanctionné par un diplôme. Il recommande aussi que, de façon générale, les besoins de perfectionnement soient mieux définis.

Plus loin dans sa recommandation, le Comité recommande que soient mis sur pied des modes de perfectionnement centrés sur les besoins ressentis à l'école même et pris en charge par le milieu lui-même. L'université pourrait être associée à ces activités sans cependant en être le maître d'oeuvre.

Le Conseil est d'accord avec cette recommandation qui cadre bien avec l'approche qu'il proposait dans son avis 83.26 auquel il serait opportun de se référer pour une discussion plus complète de la question. Il faudra certes veiller à ce que les activités "locales" de perfectionnement soient de qualité. Mais, de l'avis du Conseil, seules de telles activités permettront de

prendre vraiment en compte les besoins les plus actuels des enseignants en exercice. Par ailleurs, certains besoins de plus grande envergure ne sauront trouver réponse ailleurs que dans des programmes universitaires bien conçus. Le Conseil souhaite que les mécanismes prévus à la recommandation 20b permettent d'identifier ces besoins de façon à ce que le perfectionnement y réponde le mieux possible. Le Conseil entend cependant éviter de lier ici le perfectionnement et l'avancement dans les échelles de salaire. S'il est légitime d'espérer que la poursuite de programmes de perfectionnement permette d'améliorer sa situation de carrière, il ne faudrait pas que cela en devienne la seule raison.

5. Le corps professoral.

Les ressources professorales oeuvrant dans le secteur de l'éducation sont importantes puisque plus de 1 000 professeurs lui consacrent l'essentiel de leurs activités. Plus des deux tiers détiennent un doctorat et nombreux sont ceux qui poursuivent activement des recherches. Selon le Comité de l'étude sectorielle, quelques problèmes affectent cependant ce corps professoral et ces problèmes ont déjà ou pourraient avoir des effets nocifs sur la qualité des activités dans ce secteur. On note le vieillissement de l'ensemble des professeurs, la tendance à l'"inbreeding", la proportion élevée de chargés de cours et ce que le Comité appelle "l'ambiguïté de la fonction professorale dans un secteur de formation professionnelle". Ces problèmes, en particulier le premier et le dernier, sont partagés par de nombreux secteurs de l'université. Ils n'en demeurent pas moins sérieux, comme l'ont admis les universités dans leurs réactions au rapport. Elles se sont d'ailleurs en général déclarées d'accord, du moins en principe, avec les recommandations du Comité pour améliorer la situation.

Ces recommandations touchent l'embauche de jeunes professeurs et leur insertion dans le corps professoral, le ressourcement des professeurs, la mobilité des professeurs et des étudiants, la proportion de chargés de cours et les critères de progression dans la carrière universitaire (recommandations 32 à 36). Le Conseil endosse ces recommandations en étant conscient cependant que certaines d'entre elles pourront

présenter des difficultés d'application à court terme et, de ce fait, représenter des objectifs à atteindre. C'est le cas en particulier de la recommandation 35 sur la proportion de chargés de cours dont l'application sera très difficile dans la situation financière actuelle des universités.

6. La recherche en éducation.

Le Comité a dressé de la recherche en sciences de l'éducation un portrait intéressant et prometteur, montrant des progrès impressionnants et des performances dépassant celles des autres universités canadiennes. Il a cependant relevé des problèmes qui l'empêchent de donner tous les résultats espérés et de contribuer pleinement au développement du système éducatif québécois. Pour l'essentiel, ces problèmes sont la dispersion des forces en des équipes trop nombreuses et de trop petite taille travaillant sur des sujets trop diversifiés, l'absence de recherche dans des domaines importants ou correspondant à des besoins pressants du milieu, une diffusion inadéquate des résultats des recherches et la reconnaissance difficile des recherches pratiques.

6.1 Organisation de la recherche.

Constatant que la recherche en sciences de l'éducation est le plus souvent le fait d'équipes de très petite taille, ce qui ne favorise guère la continuité, ne permet pas d'entreprendre des recherches d'envergure et diminue la qualité de l'encadrement des étudiants de maîtrise et de doctorat, le Comité estime nécessaire d'intervenir pour susciter la formation de concentrations suffisantes de chercheurs intéressés à certains thèmes de recherche. De tels noyaux devraient amener le développement d'expertises précises au sein

des universités québécoises et constituer des lieux stimulants au sein desquels la recherche et la formation de chercheurs pourront se réaliser avec plus de suivi et d'intensité. Le Conseil reconnaît le bien fondé de cette analyse et invite les universités à prendre les moyens nécessaires pour favoriser le regroupement de leurs chercheurs.

L'engagement de professionnels de recherche constitue une suggestion utile en ce sens mais il apparaît qu'elle ne saurait s'appliquer que dans le cas d'équipes d'une certaine ampleur et d'une certaine stabilité. Aussi, sans nier l'intérêt de la recommandation 37, le Conseil n'a-t-il pas l'intention de la retenir formellement, laissant aux universités et aux organismes subventionnaires le soin de décider des meilleures façons d'encourager les regroupements.

Par contre, le Conseil juge essentiel que les universités en arrivent à se définir des champs et des thèmes de recherche dans lesquels elles entendent exceller. Le Comité souligne à juste titre qu'en Ontario la recherche et la formation de chercheurs en éducation se font essentiellement au sein de l'Ontario Institute for Studies in Education (OISE) dont on connaît la réputation. Il estime cependant ce modèle peu adapté à la situation québécoise étant donné le développement des sciences de l'éducation au sein des universités québécoises. Le Conseil accepte cette position mais il tient à faire remarquer que la qualité de OISE a été grandement favorisée par le présence de groupes forts de chercheurs et par les interactions qui en ont découlé. En conséquence, il juge essentiel que

les universités québécoises donnent suite à la recommandation 38a du rapport à l'effet d'identifier leurs forces et les champs qu'elles souhaitent développer en priorité et qu'elles fassent rapport au Conseil au moment de présenter les plans prévus à la recommandation 30 du rapport. Cette dernière mesure remplacerait les parties b) et c) de la recommandation 38, le Comité des doyens pouvant jouer un rôle utile de concertation mais n'ayant pas de mandat décisionnel.

6.2 Besoins de recherche.

Ayant constaté l'absence de recherches dans certains champs ou sur certains sujets d'intérêt public, le Comité en conclut à la nécessité d'une meilleure définition des besoins et d'actions pour susciter des recherches sur des thèmes prioritaires. Il recommande à cette fin la mise sur pied d'un comité de travail chargé d'établir périodiquement des priorités de recherche en éducation (recommandation 40).

Le Conseil, avec la plupart des universités, doute de l'efficacité d'un tel comité qui risque de ne pouvoir faire beaucoup plus que de ramasser une liste des besoins de recherche des divers intervenants du système éducatif québécois. Une structure plus légère ou des initiatives plus ponctuelles pourraient amener des résultats plus tangibles. L'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation pourrait, par exemple, inviter les principaux organismes concernés à lui faire part des besoins de recherche qu'ils ressentent. De

même, des universités pourraient organiser un colloque pour débattre avec les usagers des recherches les plus pertinentes. Ce sont là des initiatives à leur portée que le Conseil leur suggère d'entreprendre. Elles ont l'avantage de se situer très près des chercheurs et donc de pouvoir les influencer plus directement dans le choix de leurs projets de recherche.

La recommandation 39 sur le rôle des ministères concernés par l'éducation (MESS et MEQ) constitue une autre façon d'amener les chercheurs universitaires à entreprendre des recherches en rapport avec les besoins du système éducatif. Même s'il s'agit ici de commandites, donc de projets fortement orientés et d'envergure souvent limitée, il peut en résulter une sensibilisation durable à certains problèmes auxquels doivent faire face les gestionnaires du système éducatif et qui nécessitent des recherches.

Le Comité note cependant que la recherche très appliquée n'est pas toujours reconnue à sa juste valeur par les universités. Aussi demande-t-il dans sa recommandation 44 que cette situation soit corrigée. Par la même occasion, il suggère que le Fonds FCAR accepte de subventionner ce type de recherche (qui s'apparente à la R-D en génie). Le Conseil appuie cette recommandation.

Lorsqu'il s'agit de susciter des recherches de plus grande envergure dans des domaines assez larges, la suggestion faite dans la recommandation 41 de lancer des actions concertées en éducation dans le cadre des activités du Fonds FCAR devrait s'avérer des plus intéressantes. En s'associant au Fonds FCAR, l'un ou

l'autre des organismes intéressés (MEQ, MESS, Fédération des commissions scolaires, etc.) pourrait susciter des recherches de qualité sur des thèmes d'intérêt.

6.3 Diffusion de la recherche.

Il ne suffit pas que des recherches soient entreprises en réponse à des besoins identifiés pour que leurs effets se fassent sentir, encore faut-il que les résultats atteignent les personnes susceptibles d'en tirer profit. Cette préoccupation est au coeur des travaux sur les liens "universités-entreprises" et elle a amené, dans le secteur des sciences appliquées, la mise sur pied de mécanismes et d'incitations pour renforcer ces liens.

Dans son rapport, le Comité a montré que la situation n'est guère différente en éducation et que les liens entre les universités et le monde de la pratique sont tout aussi ténus. Cela est vrai du point de vue de la formation et du perfectionnement des enseignants, amenant le Comité à faire des recommandations susceptibles de mieux arrimer ces activités aux besoins. Cela est aussi vrai de la recherche qui, même lorsqu'elle touche des problèmes pratiques, n'a pas l'impact souhaité faute d'atteindre les intéressés. Le Comité y va de suggestions pour resserrer les liens entre les universités et les autres éléments du système éducatif: vulgarisation accrue, conditions favorisant le transfert des connaissances, organisation de colloques en milieu scolaire, échange de professeurs avec le milieu scolaire à l'occasion d'années sabbatiques, aide à la diffusion. Il invite, dans sa

recommandation 42, l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation à se pencher sur la question. Le Conseil appuie ces suggestions et cette recommandation.

Par ailleurs, dans une perspective d'aide à la diffusion, le Comité invite le Fonds FCAR à continuer de supporter les publications ayant pour objectif le transfert des connaissances. Tout en étant d'accord avec l'objectif poursuivi de permettre l'édition de telles publications, le Conseil, comme il l'indiquait dans son évaluation récente du Fonds FCAR, se demande si le Fonds est l'organisme indiqué pour les supporter. Le Conseil invite donc le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science à examiner cette question avec soin et, le cas échéant, à prendre les mesures nécessaires pour que ces revues reçoivent les subventions nécessaires à leur publication.

Dans la deuxième moitié de la même recommandation, le Comité demande aux organismes subventionnaires d'exiger des chercheurs qu'ils prévoient vulgariser les résultats de leurs recherches. Le Conseil n'est pas certain qu'une telle mesure soit toujours pertinente. En effet, certaines recherches se prêtent peu à ce type de diffusion, sans compter qu'une telle exigence serait difficilement généralisable et sa réalisation peu vérifiable. Le Conseil croit plutôt à des mesures incitatives et à des échanges tels que mentionnés plus haut.

7. Recommandations.

Comme on a pu le constater, dans l'ensemble, le Conseil des universités ne s'écarte guère des conclusions et des recommandations du Comité de l'étude sectorielle en éducation. Les ajustements proposés sont rarement majeurs et touchent le choix des moyens plutôt que les objectifs poursuivis. Aussi, le Conseil des universités recommande-t-il au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science:

1. de donner suite, sous réserve des exceptions énumérées ci-après, aux recommandations contenues dans le rapport du Comité de l'étude sectorielle en éducation, en tenant compte, le cas échéant, des remarques contenues dans le présent avis.

2. De donner suite aux recommandations suivantes, après leur avoir apporté les modifications ci-dessous:

   a) recommandation 9: modifier la recommandation pour qu'elle se lise ainsi:

      " Que la responsabilité première des programmes de formation des enseignants soit confiée aux facultés, départements ou modules d'éducation, et que l'élaboration de ces programmes et l'enseignement lui-même se fassent en concertation avec les autres unités concernées de l'université".

b) Recommandation 10: modifier ainsi la recommandation:

> "Que les doyens et directeurs de départements en éducation soient chargés de susciter les collaborations nécessaires entre les facultés et départements d'éducation et les autres unités de l'université impliquées dans les programmes de formation des enseignants".

c) Recommandation 11: modifier l'alinéa 11d) pour qu'il se lise ainsi:

> "Que les universités présentent d'ici deux ans leur plan de réaménagement au Comité des programmes du Conseil des universités".

d) Recommandation 17: modifier l'alinéa 17b) comme suit:

> "Que le comité d'agrément soit un organisme indépendant du MEQ, financé en partie par l'Etat et assuré de ressources suffisantes. Il devrait être composé, entre autres, de représentants des employeurs et des universités, de même que d'enseignants du système scolaire".

e) Recommandation 20: modifier ainsi les alinéas 20a) et 20c):

> a) "Qu'en termes de perfectionnement universitaire ne soit reconnu, en général, que le perfectionnement sanctionné par un diplôme";
>
> c) "Que des formes et des mécanismes de perfectionnement non crédité soient développés, auxquels des universités pourraient s'associer sans en être les maîtres d'oeuvre; que le MEQ enlève ainsi aux universités l'exclusivité du mandat de perfectionnement des enseignants, tel que stipulé dans le Règlement no 4".

f) Recommandation 23: enlever l'alinéa b).

g) Recommandation 27: enlever l'alinéa d).

h) Recommandation 30); modifier l'alinéa c) comme suit:

> "Que d'ici deux ans chaque université fasse connaître au Conseil des universités ses choix et son plan en la matière".

i) Recommandation 38: modifier la recommandation pour qu'elle se lise ainsi:

> "Que chaque établissement procède d'ici deux ans à l'identification de ses priorités de recherche en éducation et qu'il soumette ses choix en même temps que son plan de réaménagement des programmes de maîtrise et de doctorat prévu à la recommandation 30 du rapport".

j) Recommandation 41: modifier la recommandation comme suit:

> "Que soient identifiées et réalisées des actions concertées en éducation en s'appuyant sur les besoins de recherche des principaux acteurs du système éducatif".

k) Recommandation 43: modifier ainsi cette recommandation:

> "Que le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science veille à ce que les publications qui ont pour objectif le transfert des connaissances vers les enseignants continuent d'être supportées financièrement".

3. De ne pas donner suite aux recommandations 12, 21 et 40.

4. De retenir, à titre de suggestion, seulement les recommandations 25 et 37, de même que les alinéas 23b) et 27d).

ANNEXE

RECOMMANDATIONS FORMULEES PAR LE COMITE DE L'ETUDE SECTORIELLE EN EDUCATION.

1. QUE les objectifs des programmes de baccalauréat soient revus de façon à accorder une plus large place à la formation générale.

2. QUE les programmes de formation initiale des enseignants visent désormais à une préparation plus générale rendant le futur enseignant capable d'intervenir dans plus d'une discipline, à plus d'un ordre scolaire le cas échéant et dans des milieux autres que le milieu scolaire.

3. QU'aucun programme de baccalauréat ne soit offert dans les domaines de spécialisation des sciences de l'éducation comme l'administration scolaire, la technologie éducative, la mesure et l'évaluation, l'andragogie.

4. a) QUE le MEQ voie à ce que les commissions scolaires, les directions d'écoles, et des enseignants d'expérience assurent à l'enseignant débutant l'encadrement adéquat qui lui permette:

   - d'acquérir les connaissances nécessaires à l'intégration à son milieu de travail;

- de compléter sa formation relative à l'accomplissement de certaines tâches spécifiques;

b) QUE les mesures nécessaires soient prévues à cet effet dans le cadre des conditions de travail de l'enseignant débutant.

5. a) QUE les comités de programmes se penchent de manière particulière sur l'articulation des cours des programmes de formation de 1er cycle, de manière à garantir la cohérence de l'ensemble des activités de formation d'un programme et de manière à rendre plus visibles aux étudiants et aux professeurs le plan de formation et la stratégie pédagogique d'ensemble qui doivent en émerger;

b) QUE les comités de programmes assument davantage la concertation des professeurs qui interviennent dans le programme dont ils ont la responsabilité; que les directions d'universités leur assurent les conditions d'exercice de ce pouvoir de concertation;

c) QUE les mécanismes d'évaluation de programmes mis en place dans les universités portent une attention particulière à cet aspect des programmes.

6. a) QUE les cours de 1er cycle en éducation soient évalués au cours des trois prochaines années et que les réajustements sur le plan

de la richesse des contenus soient effectués là où nécessaire;

b) QUE les directions d'universités établissent des politiques fermes à cet égard et mettent en place des mécanismes d'évaluation des cours, s'il y a lieu.

7. a) QUE tous les comités de programmes de baccalauréat exigent que soit désigné un professeur à titre de conseiller pour chaque étudiant inscrit au programme;

b) QUE des moyens soient prévus pour reconnaître formellement cette activité d'encadrement au 1er cycle: par exemple qu'elle soit inscrite dans la tâche des professeurs et comptabilisée lors de leur promotion; qu'un processus d'encadrement soit prévu à chacun des trimestres;

c) QU'on évalue l'encadrement au 1er cycle comme les autres composantes de la tâche.

8. QU'une politique d'évaluation des apprentissages soit énoncée et adoptée par chacun des programmes de 1er cycle et qu'il soit fait en sorte que les professeurs et chargés de cours s'y conforment.

9. QUE la responsabilité des programmes de formation des enseignants soit confiée aux facultés, départements ou modules d'éducation.

10. QUE les doyens et directeurs de départements en éducation soient chargés de définir des modalités de coopération efficaces des facultés et départements d'éducation avec les autres unités de l'université impliquées dans les programmes de formation des enseignants.

11. a) QUE les universités éliminent les programmes très peu fréquentés, ce qui exigera soit le regroupement de programmes apparentés - quitte à proposer des options à l'intérieur d'un programme -, soit la spécialisation des différents établissements. De façon à guider les universités, le Comité propose:

b) QUE les baccalauréats et les certificats qui ne regroupent pas au moins 50 et 25 étudiants respectivement, cinq ans après leur ouverture, soient fermés;

c) QUE, dans le cas spécifique des baccalauréats d'enseignement secondaire, seuls soient maintenus les programmes satisfaisant aux critères suivants:

- le programme est géré, par un module d'éducation ou par un comité sous la responsabilité des facultés ou départements d'éducation;

- les étudiants s'identifient dès le début de la formation disciplinaire comme candidats à un baccalauréat en enseignement;

- le programme donne accès à au moins deux champs d'enseignement selon un regroupement de spécialisations (exemple: en sciences, chimie et biologie; en sciences sociales, économique et géographie);

- le contenu de la composante "disciplinaire" du programme est en bonne partie, conçu spécifiquement dans l'optique d'une préparation à enseigner;

- étant donné la situation actuelle, qu'une période de transition de quatre années serve à cette réorganisation et que les programmes n'atteignant pas les normes minimales de fréquentation après cinq ans soient abolis;

d) QUE les universités présentent d'ici deux ans leur plan de réaménagement au comité d'agrément des programmes de formation des enseignants (dont la création est proposée plus loin dans le rapport) ou, à défaut, au Comité des programmes du Conseil des universités.

12. QUE la responsabilité du partage entre les universités des champs de spécialisation en formation des enseignants soit confiée à l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation, tant pour les nouveaux programmes que pour les programmes actuellement offerts.

13. QUE les programmes de formation initiale et de perfectionnement des enseignants offrent une initiation à l'éducation interculturelle et au travail auprès d'élèves de communautés culturelles variées.

14. QUE les étudiants des programmes de formation en enseignement soient initiés à certaines méthodes de recherche, plus particulièrement à la recherche applicable à des situations de classe.

15. QUE les universités s'assurent que le temps consacré aux stages par les futurs enseignants soit plus valable: cela implique 1/ qu'elles précisent les objectifs, de même que les modes de supervision et le contenu de cette formation pratique; 2/ qu'elles encadrent rigoureusement ces activités et les évaluent systématiquement.

16. a) QUE les universités mettent sur pied, avec la collaboration des commissions scolaires, un réseau d'écoles associées, où les futurs enseignants viendraient compléter leurs stages, sous la direction d'enseignants expérimentés, les "maîtres de stages";

b) QUE ces maîtres de stages soient dégagés d'une partie de leurs tâches régulières;

c) QU'ils soient formés à la supervision, avant d'assumer cette fonction;

d) QU'un statut particulier, et dans leur carrière d'enseignant, et à l'université, consacre leur niveau de responsabilités, à l'égard de la formation pratique.

17. a) QUE soit institué au Québec un comité d'agrément des programmes de formation des enseignants et que cet organisme soit chargé 1/ d'établir des lignes directrices quant à l'organisation et au contenu des programmes; 2/ d'évaluer et d'agréer les programmes;

b) QUE le comité d'agrément soit un organisme <u>indépendant</u> du MEQ et <u>décisionnel</u>, financé en partie par l'Etat, et assuré de ressources suffisantes. Il devrait être composé, entre autres, de représentants des employeurs et des universités, de même que d'enseignants du système scolaire.

18. QUE soit considérablement diminuée la proportion d'enseignants non réguliers dans les commissions scolaires en créant plus de postes permanents, de façon à régulariser l'accès à la pratique de bon nombre de jeunes diplômés en enseignement.

19. a) QUE le MEQ révise les exigences de l'affectation des enseignants et les harmonise avec celles de la certification;

b) QU'il rende publiques les exigences de la certification et les règles de passage à l'affectation;

c) QU'il modifie les règles de classification en vigueur quand elles contreviennent à l'esprit de la certification.

20. a) QU'en termes de perfectionnement universitaire ne soit reconnu, en général, que le perfectionnement sanctionné par un diplôme, aux fins de l'avancement dans les échelles de salaires;

b) QU'un (ou des) mécanisme(s) soit(ent) instauré(s) pour définir les besoins de perfectionnement des enseignants, en concertation avec les intéressés, dont l'université;

c) QUE des formes et des mécanismes de perfectionnement <u>non crédité</u>, mais reconnu officiellement pour l'avancement salarial, soient développés, auxquels des universités pourraient s'associer sans en être les maîtres d'oeuvre; que le MEQ enlève ainsi aux universités l'exclusivité du mandat de perfectionnement des enseignants, tel que stipulé dans le Règlement no 4;

d) QUE le perfectionnement professionnel soit surtout centré "autour des besoins ressentis à l'école même".

21. QUE les programmes de baccalauréat en activité physique qui ne donnent pas accès à une maîtrise en sciences de l'activité physique soient révisés d'ici trois ans afin de permettre le passage aux 2e et 3e cycles.

22. QUE le Conseil des universités impose un moratoire de deux ans en regard de la création de nouveaux programmes de façon à faciliter la réflexion des universités sur les forces et les faiblesses de chacune.

23. a) QUE les universités révisent les objectifs de la maîtrise en éducation et qu'elles abolissent la distinction formelle entre les deux cheminements, "professionnel" et "recherche";

b) QU'elles augmentent dans les programmes de maîtrise, le nombre de cours et la formation méthodologique.

24. a) QU'au doctorat en éducation, entre autres, soient exigés comme critères d'admission un niveau suffisamment poussé de formation méthodologique et la maîtrise d'une langue seconde, avec la possibilité cependant de cours d'appoint pour certains étudiants;

x

b) QU'à la maîtrise on exige des étudiants, au moment de l'admission, entre autres, un niveau minimal de formation méthodologique.

25. a) QUE les comités de programmes haussent le nombre de cours dans les doctorats en éducation des universités francophones;

b) QU'ils y introduisent des troncs communs;

c) QU'il ouvrent les programmes à plus de cours hors-faculté d'éducation, s'il y a lieu.

26. a) QUE les universités établissent comme politique de base que la proportion d'étudiants à temps complet dans un programme de doctorat soit d'au moins 60%;

b) QU'elles requièrent une période minimale de résidence d'un an continu des étudiants à temps partiel.

27. a) QUE les universités respectent les règles qu'elles se sont données relativement à la durée des études aux cycles supérieurs;

b) QUE pour les étudiants à temps complet désirant une formation de chercheur, une durée de cinq ans, pour la maîtrise et le doctorat, soit la règle habituelle;

c) QUE pour les étudiants à la maîtrise à temps complet, une durée maximale de deux ans soit prévue;

d) QUE soient prévues des primes budgétaires pour les départements qui rencontrent ces objectifs.

28. QUE les programmes bien établis des cycles supérieurs dont la production de diplômés est très faible, c'est-à-dire les programmes qui ne produisent pas au moins trois à quatre diplômés par année, soient prioritairement évalués en vue d'améliorer la situation, ou de les fermer.

29. QUE les universités appliquent progressivement les normes suivantes d'ici trois ans à tous les programmes de 2e et 3e cycles et qu'elles évaluent en priorité ceux qui s'en éloignent le plus:

- un minimum de 15 à 20 inscriptions par programme; cinq diplômés en moyenne par année pour un programme ayant atteint sa vitesse de croisière;

- un minimum de deux professeurs (ou plus selon le nombre d'étudiants) spécialisés dans chacun des domaines dans lesquels on accepte qu'un ou plusieurs étudiants fassent leurs travaux de recherche de doctorat;

- au moins huit à neuf professeurs actifs en recherche.

30. a) QU'en vue d'une répartition des champs de spécialisation entre les universités, chacun des établissements examine la situation de

l'ensemble de ses programmes de 2e et 3e cycles en éducation et identifie les programmes rencontrant les critères précités;

b) QUE les aménagements nécessaires soient prévus dans chaque établissement pour se délester des champs de spécialisation peu développés;

c) QUE d'ici un an chaque université fasse connaître au Conseil des universités ses choix et son plan en la matière.

31. QUE les universités appliquent progressivement d'ici trois ans les normes suivantes d'encadrement aux cycles supérieurs et qu'elles évaluent en priorité les programmes qui s'en éloignent le plus:

- un professeur ne devrait pas diriger plus de quatre étudiants de doctorat;

- à la maîtrise, il ne devrait pas dépasser cinq étudiants;

- pour les professeurs engagés dans la direction d'étudiants des deux cycles, le nombre d'étudiants ne devrait pas dépasser six.

32. QUE les facultés et départements d'éducation facilitent le démarrage des jeunes professeurs-chercheurs en éducation en favorisant leur

intégration dans une équipe de recherche et en leur assurant une tâche d'enseignement réduite.

33. a) QUE les universités accroissent l'embauche de jeunes professeurs avec doctorat et qu'elles utilisent pour ce faire divers moyens dont l'incitation à la pré-retraite;

b) QUE, dans certains champs de spécialisation où le recrutement s'avère difficile, les universités acceptent de procéder à l'engagement de professeurs sans doctorat; que ces professeurs soient dans l'obligation de compléter à court terme un doctorat dans une autre université;

c) QU'elles incitent fortement les professeurs ayant été formés dans leur université à prendre une année sabbatique ou à faire un post-doctorat dans une université étrangère;

d) QU'elles développent des programmes d'échange de professeurs.

34. a) QU'une politique ferme vise désormais à diminuer l'inbreeding lors de l'embauche;

b) QU'on favorise la mobilité des étudiants vers d'autres universités au niveau du 2e cycle et surtout du 3e cycle;

c) QU'un post-doctorat (préférablement hors du Québec) soit une condition d'engagement pour tout candidat à un poste de professeur dans

un établissement dans lequel il a lui-même obtenu son doctorat.

35. QUE chacune des universités se donne une politique d'embauche des chargés de cours et limite leur participation à 30% des cours de 1er cycle.

36. QUE les universités élargissent les critères d'évaluation et de promotion pour tenir compte des exigences spécifiques de l'enseignement et de la recherche dans les secteurs professionnels, en particulier de la recherche-développement, des modes de diffusion des travaux de recherche, des communications dans les milieux d'application et des exigences de la formation pratique.

37. QUE les politiques des fonds internes de recherche et du Fonds FCAR facilitent l'engagement de professionnels de recherche dans la perspective d'un soutien au développement des connaissances.

38. a) QUE chaque établissement procède d'ici deux ans à l'identification de ses priorités de recherche en éducation;

b) QUE l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation prenne en charge la coordination de cette opération;

c) QUE le Conseil des universités évalue l'état de la situation dans cinq ans.

39. a) QUE le MEQ et le MESS fassent davantage appel aux chercheurs des universités pour réaliser des commandites de recherche;

b) QUE le MEQ et le MESS améliorent les banques de données déjà développées relativement au système scolaire et les rendent accessibles aux chercheurs universitaires.

40. a) QU'à la demande du ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, le Conseil des universités, en collaboration avec le Conseil supérieur de l'éducation, réunisse, selon un protocole établi de concertation, des représentants du secteur universitaire de l'éducation, de l'Association des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation, du MEQ et du MESS, des milieux de l'éducation, de la Fédération des commissions scolaires, des enseignants, avec l'objectif d'établir pour les trois ans à venir des priorités de recherche en éducation;

b) QUE ce comité de travail, composé au maximum d'une dizaine de personnes, présente dans un délai de six à huit mois, un premier tableau des priorités de recherche en éducation, issu d'une lecture de la réalité sociale et scolaire du Québec;

c) QU'après cet exercice, ce comité se réunisse annuellement de façon statutaire pour évaluer l'évolution de la situation, émettre un

bulletin annuel d'information sur les besoins de recherche en éducation, largement diffusé dans les réseaux d'éducation et les universités;

d) QU'une mise à jour des priorités de recherche se fasse à tous les trois ans.

41. QUE soient identifiées et réalisées des actions concertées en éducation en s'appuyant sur les travaux du comité de définition des besoins de recherche en éducation.

42. QUE l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation se penche sur le problème de la diffusion vers les milieux d'éducation et entreprenne les actions appropriées à court et à moyen termes.

43. a) QUE le Fonds FCAR continue de supporter financièrement les publications qui ont pour objectif le transfert des connaissances vers les enseignants;

b) QUE les organismes subventionnaires exigent des chercheurs qu'ils prévoient du temps, des fonds et un plan de diffusion pour faire connaître dans les milieux d'application les résultats de leurs recherches.

44. QUE la recherche à caractère "appliquée" ou "développement" soit désormais admissible au Fonds FCAR et qu'elle soit prise en compte dans les critères d'évaluation et de promotion des professeurs.

Conseil des universités
2700, boul. Laurier
Tour Frontenac, 8e étage
Sainte-Foy
G1V 2L8

Conseil
des universités